Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9770566
Centre d'intérêt: 751

McNicoll, Louiselle.

La pédagogie du brouillon / Louiselle McNicoll, Gérard-Raymond Roy. -- Sherbrooke : Editions du CRP, [1987?].
95 p. : ill ; 22 cm. -- (Collection du CRP)

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. [93]-95.

ISBN 2-920859-09-9

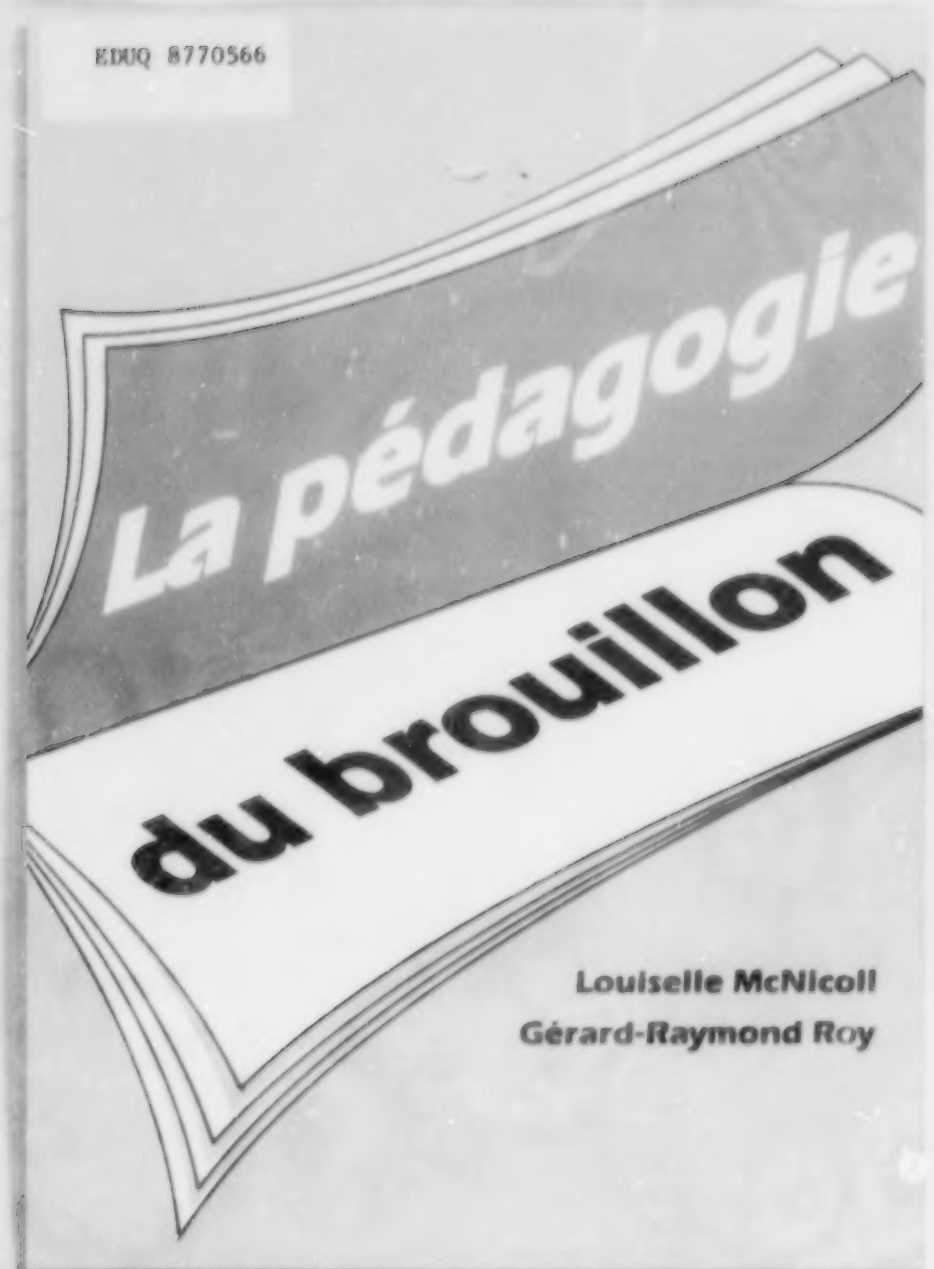
Vedette(s)-secondaire(s): Roy, Gérard-Raymond, 1940- * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Expression écrite * Composition * Pratique pédagogique * Relations maître-élèves * Primaire (Ordre d'enseignement)

A l'école comme dans la vraie vie, la réalisation d'un écrit repose sur la motivation, sur l'intérêt, sur la nécessité de répondre à un besoin. Même si elle est fort utile, cette stimulation de départ ne conduit pas à la production d'écrits de qualité. Lors de la transformation d'une idée stimulante en un texte intéressant, il est maintes étapes que les élèves doivent traverser. Comment transformer, consciemment et consciencieusement, un brouillon en un texte lisible et cohérent? Le livre présente les conditions à mettre en place et les moyens à prendre en classe de français pour que l'élève passe d'un brouillon à un texte lisible. On y traite du temps et de l'espace de production, mais surtout du contenu des diverses rencontres entre les élèves et entre les élèves et le maître qui sont susceptibles de mener l'apprenti scripteur à la rédaction de textes dont il pourra être fier.

Type de document: r

EDUQ 8770566



Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EDUQ 8770566

COLLECTION DU CRP
dirigée par Gérard-Raymond Roy

Secteur professionnel

M. Brezina, D. Dubé et H. Ouellet (1986). **Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de machines-outils à commande numérique.** (4 volumes, 880 p., 40$)

P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1986). **Phénomènes électriques en soudage.** (264 p., 15$)

Éducation spécialisée

J. Gignac (1987). **L'intégration d'enfants handicapés.** (216 p., 15$)

Didactique et pédagogie

H. Hensler, D. Raymond et F. Elbaz (1983). **Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.** (200 p., 15$)

L. McNicoll et G.-R. Roy (1987). **La pédagogie du brouillon.** (96 p., 10$)

M. Aubé et H. Ouellet (1987). **Le portrait socio-pédagogique des enseignants d'I.S.I.** (80 p., 8$)

L. Latendresse. **Pictogrammes et compréhension.** (208 p., 15$)

Autres

—— **Répertoire de publications de professeurs de la Faculté d'éducation.** (270 p., 15$)

À paraître

D. Hade. **Classes sociales et motricité.**

P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler. **Phénomènes chimiques en soudage.**

Louiselle
McNICOLL

Gérard-Raymond
ROY

LA PÉDAGOGIE DU BROUILLON

Louiselle
McNICOLL

Gérard-Raymond
ROY

LA PÉDAGOGIE DU BROUILLON

Mise en pages Suzanne Gagnon

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Cette publication a été réalisée grâce à une subvention de recherche accordée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres de français de l'Université de Sherbrooke.

ISBN 2-920859-09-9

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal: 2e trimestre 1987

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Remerciements

Les chercheurs remercient la Commission scolaire de l'Asbesterie et, particulièrement, mesdames Colette Durocher et Louisette Tremblay respectivement enseignantes en troisième et en sixième année à l'école primaire Notre-Dame de l'Assomption à Saint-Georges de Windsor.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION..... 11

PREMIER CHAPITRE - D'UNE IDÉE AU TEXTE..... 15

1. Conception de l'écrit..... 16
   - Choix du sujet..... 19
   - Réchauffement..... 20
   - Composition..... 20
   - Teinte personnelle..... 21

2. Étapes de développement de l'écrit..... 22
   - Principes de révision..... 23
   - La révision au service de l'écriture..... 25
   - Les premières révisions..... 27
   - Les révisions plus importantes..... 28

DEUXIÈME CHAPITRE - VERS LA PRATIQUE..... 33

1. Le temps de production 33

2. L'espace de production..... 35

3. La mise en situation..... 36
   - Identification du sujet..... 36
   - Choix du sujet..... 38
   - Premier jet..... 38

4. Les rencontres de révision..... 40
   - Première rencontre..... 40
   - Deuxième rencontre..... 41
   - Troisième rencontre..... 43

5. La publication..... 43
   - Observation d'un livret..... 44
   - Réalisation d'un livret par l'élève..... 45

TROISIÈME CHAPITRE - DES INTERVENTIONS PONCTUELLES

1. Habileté discursive et contenu textuel..... 49

2. Orthographe grammaticale..... 52
   - Que faire?..... 53
   - Comment faire?..... 55

3. Orthographe lexicale..... 65

CONCLUSION..... 65

ANNEXES..... 67

- Consignes relatives au montage d'un livret..... 69
- Grille de correction collective élaborée en 3e année..... 71
- Grille de correction collective élaborée en 6e année..... 72
- Quand j'ai fait du ski-doo (livret réalisé en 3e année)..... 73
- La licorne et moi (livret réalisé en 6e année)..... 81

BIBLIOGRAPHIE..... 93

INTRODUCTION

Parmi les divers éléments qui entrent en jeu dans la rédaction de textes au primaire, il en est un, fondamental, qui concourt à la qualité même de l'écrit, c'est le développement de la capacité de révision, par l'enfant, de son propre texte. À l'instar des autres apprentissages scolaires, la pratique de l'autorévision textuelle revêt une double dimension dont l'une se situe du côté de l'élève et l'autre, chez l'enseignant. D'emblée, l'on se retrouve au coeur même de toute démarche d'apprentissage de l'écrit: proposer à l'élève des défis à sa mesure, le placer en situation de communication véritable, lui donner le temps et les moyens d'effectuer son propre cheminement de scripteur, etc., en un mot, lui permettre de jouer un rôle actif et conscient face aux habiletés à développer en rédaction.

À cette fin, la didactique du français langue maternelle s'est enrichie au cours des dernières années des nouvelles perspectives apportées par les recherches sur l'apprentissage, dont la nécessité de placer l'élève en situation de communication véritable pour l'amener à développer son habileté d'écriture. On observe déjà la présence de ces éléments dans les matériels didactiques réalisés depuis le début des années 1980 suite à l'implantation du **Programme d'étude** de français au primaire de 1979. En effet, tout utilisateur de ces produits peut facilement constater que l'on parle maintenant d'activités d'apprentissage au lieu des traditionnelles leçons (d'enseignement) et que ces activités débutent habituellement par une ou plusieurs suggestion(s) dite(s) de mise en situation, de déclencheur, d'enjeu, etc. Ces diverses appellations rejoignent un souci commun, à savoir la nécessité de baser l'apprentissage sur l'intérêt et la motivation même de l'élève.

Cette préoccupation se retrouve aussi en français écrit et l'enseignant peut trouver dans les matériels didactiques dont il dispose nombre de suggestions et de situations d'apprentissage pertinentes; il peut aussi en créer lui-même qui soient mieux ajustées aux besoins de sa classe. Mais peu importe l'origine de l'activité, ce qui ressort surtout, c'est que, après avoir vécu une mise en situation motivante, tous les élèves ou presque s'adonnent avec enthousiasme à leur tâche de rédaction.

Ceci manifeste bien l'atteinte de l'objectif visé par la mise en situation elle-même. Une fois la production réalisée, chaque élève s'empresse de la montrer à son professeur: le jeune est fier de s'être exprimé et d'avoir produit un texte, stimulé qu'il était par l'élément déclencheur. Hélas! trop souvent, sa joie de créateur s'arrête là car, à la lecture des textes, le maître sent monter en lui un sentiment de malaise ou de déception devant l'état habituellement "pitoyable" de la production: les élèves ne semblent pas transposer adéquatement leur pensée ni mettre convenablement à profit leurs connaissances; leur texte ne paraît guère cohérent... et nul doute qu'un travail supplémentaire s'impose.

Bien souvent, incapable du moindre compliment, le maître invite alors l'enfant à revoir son texte, à prendre le temps de se relire. Décontenancé, l'élève retourne à sa place, perplexe... Pour satisfaire à la demande du maître, il corrige quelques ratures, réécrit quelques mots et revient vite montrer son texte à nouveau. Voyant que l'enfant n'est pas parvenu à améliorer le texte selon ses attentes, le maître ressent à nouveau le même malaise: il voit s'amonceler des pages et des pages de correction, des textes entiers à reformuler, chaque fois pour si peu de résultat. Il se prend alors à douter de la pertinence et de l'efficacité

de sa pratique pédagogique; il se demande si les élèves sont vraiment capables de répondre à ses exigences; surtout, il voudrait bien trouver des moyens susceptibles de les amener à "prendre en charge" leurs propres productions écrites.

PREMIER CHAPITRE

D'une idée au texte

Depuis une quinzaine d'années, il s'est effectué, au Québec comme dans d'autres pays, un changement important en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture: les chercheurs ont voulu préciser les divers cheminements de l'apprenant lecteur. Même si leurs recherches ont déjà servi de base au remaniement des programmes scolaires et au renouvellement du matériel d'enseignement lecturel, on peut affirmer, sans grand risque d'erreur, que le chemin qu'il reste à parcourir en ce secteur d'apprentissage est long comparativement au trajet parcouru. Certes, les nouveaux produits sont importants mais ils ne représentent que la pointe de l'iceberg...

Dans ce domaine et dans plusieurs autres, la recherche peut continuer à sa guise et ce n'est pas demain que seront connues toutes les interactions entre le message écrit et le lecteur. Mais, en se tournant du côté de l'apprentissage et en cherchant à identifier les processus mis en oeuvre par le lecteur, les chefs de file de l'enseignement/apprentissage de la lecture, tel Goodman, nous ont laissé un message primordial, à savoir celui de chercher à déterminer ce qui se passe dans la tête du lecteur: intention de lecture, réaction du lecteur au message, anticipation de l'information, etc. Ce faisant, on a en quelque sorte dressé l'inventaire des tâches du lecteur et mieux saisi ce qu'est l'acte de lire.

Pareillement en écrit, des chercheurs ont commencé à décortiquer l'acte d'écriture; ils ont cherché à délimiter les diverses phases de réalisation d'un texte écrit; il ont essayé de circonscrire les processus mis en oeuvre dans la rédaction. Pour ce faire, ils ont dû arrêter, momentanément il va sans

dire, d'examiner les textes complétés, de les critiquer, de les corriger, de les transformer à un point tel que l'élève auteur ne les reconnaît plus comme siens, car il leur fallait mettre l'emphase sur les textes en fabrication, c'est-à-dire sur tout ce qui est susceptible d'intervenir depuis la motivation à écrire jusqu'au parachèvement d'un texte.

1. Conception de l'écrit

La façon de concevoir l'écrit que nous adoptons dans cette étude s'inspire directement des recherches effectuées en observant des scripteurs, plus particulièrement de jeunes scripteurs, en train d'écrire; il s'agit surtout des travaux que Graves a menés aux États-Unis depuis une décennie. Nous sommes conscients, en effet, que les enseignants ne peuvent répondre aux enfants et les aider que s'ils connaissent l'écrit à la fois de l'intérieur, parce qu'ils écrivent eux-mêmes, et de l'extérieur, parce qu'ils connaissent les recherches effectuées sur l'écrit et sur les processus impliqués dans l'activité d'écriture.

Contrairement à ce qui se passe en lecture où l'observation des activités cognitives mises en jeu s'avère difficile à décortiquer, la méthodologie relative à l'analyse des comportements du scripteur semble plus facile à réaliser: le scripteur laisse des traces; ceci facilite la tâche du chercheur. De fait, ce dernier dispose déjà d'une documentation relativement abondante concernant ce sujet, mais il peut aussi se baser sur ses expériences personnelles de scripteur. En ce sens, des chercheurs, tel Graves, après avoir observé de jeunes scripteurs en exercice, ont trouvé que les activités cognitives de l'adulte et de l'enfant mises en oeuvre lors de telles activités ne diffèrent pas fondamentalement: en général, ce sont les mêmes qui ne varient que par une question de degrés.

Don H. Graves illustre ainsi ces processus en parlant d'Alison, une fillette de sixième année. Alison veut écrire sur un sujet qui la préoccupe, la mort de son chien Muffin. Elle écrit une phrase; elle la relit... en mordillant son crayon... puis elle déchire sa feuille et la jette à la corbeille. Problème! Cette première phrase ne rend pas l'émotion qu'Alison veut faire partager; de là, une impression de blocage et de frustration. Ce qu'Alison ignore, c'est que ce qu'elle a écrit sur sa page est le fruit d'une longue suite de réductions d'idées, d'impressions, d'images ou de mots. Voici comment Graves schématise la progression de ces réductions.

Cheminement d'idées

Pensées	Réduction	Mots en style télégraphique	Code
image: jeu avec le chien sur la pelouse	image: Muffin sur le lit	mots: chien sur le lit	
image: Muffin près d'elle sur le lit			"Je l'ai senti près de moi sur le lit."
odeur: chien mouillé après la pluie	nouvelle image: caresse sur la tête du chien	mots: chien, masse sur le lit, caresse, gentillesse	
texture: le pelage humide			
image: en train de brosser le chien			
mots: Il est beau, Il lui manque.			

Comme le rapporte Graves, depuis deux jours qu'Alison tente d'écrire sur ce sujet: elle a revu plusieurs images; mais ce qu'elle ne savait pas, d'où son impression de blocage, c'est qu'elle ne devait choisir qu'une seule image. Elle a retenu celle de son chien près d'elle et cette image s'est traduite, selon un style télégraphique, en mots plus ou moins désordonnés. Il lui restait donc à organiser ces mots en phrases afin d'arriver à partager son émotion:

"Je l'ai senti près de moi sur mon lit."

Comme chez Alison, l'origine du blocage provient souvent du fait que le scripteur trouve que ses mots ne sont qu'un pâle reflet de ses impressions; il n'arrive pas à donner une suite linéaire à toutes ses pensées qui se bousculent à la sortie. Comme Alison, l'enfant scripteur réagit souvent brusquement, montrant par le fait même qu'il est à un stade où le choix des mots est important pour lui.

Ce sentiment de frustration ressenti par Alison, les professionnels de l'écrit le vivent aussi. Mais ces derniers savent, et c'est là une différence entre eux et les débutants, qu'ils procèdent ainsi de réductions en réductions; ils sont donc moins surpris. Ces gens qui écrivent souvent et régulièrement font plus de liens entre la partie, c'est-à-dire la phrase, et le tout, c'est-à-dire l'histoire à écrire ou l'article à rédiger. Ils savent aussi, pour l'avoir expérimenté à maintes reprises, que les premières phrases ne constituent pas leurs meilleurs choix; ils auront à les reformuler en totalité ou en partie jusqu'à ce qu'ils trouvent les images adéquates dont ils accepteront les mots. Ces réécritures successives leur permettent l'ajout d'informations car ils savent que le processus même d'écrire limite.

Quel enseignant n'a pas entendu tel ou tel élève dire: "Je suis bloqué", "C'est plate!", "Ça ne se dit pas; que puis-je faire?" Essentiellement, ces scripteurs se demandent où ils en sont; ils ressentent la pauvreté de leurs mots ou de leurs phrases comparativement à la richesse des images ou des impressions qu'ils aimeraient transmettre. Ils sont aux prises avec l'organisation séquentielle de l'expression et ils se rendent compte, comme le disait Vygotzki, que "les pensées ne sont pas linéaires". De fait, une grande partie du processus d'expression est antérieur à la rédaction; il concerne le vécu du scripteur, sa façon d'appréhender la réalité et de la transformer, sa manière de la conserver au fil du temps, etc. Au plan scolaire, on n'étudie plus tellement que ce qui précède immédiatement l'acte d'écrire (choix d'un sujet, répétition) ni les éléments qui constituent la composition proprement dite.

Choix du sujet

Le processus d'écrire peut avoir plusieurs points de départ. Il provient tantôt d'une commande à réaliser, tantôt d'une impulsion intérieure du scripteur, tantôt d'un besoin personnel de communiquer, etc. Dans bien des cas, le choix du sujet est lié à une préparation inconsciente. Par exemple, une personne voit un enfant en train de s'amuser, voit deux chiens en train de jouer,... Elle ressent alors une émotion qu'elle désire examiner de plus près; elle se dit alors: "Pourquoi ne pas écrire sur ce sujet?", car elle sait qu'une personne qui écrit souvent et régulièrement augmente sa capacité d'écrire, développe son habileté à faire des choix et sa facilité à composer.

Qu'il soit adulte ou enfant, le bon scripteur est aux aguets; il prend note des sujets sur lesquels il aimerait écrire et il les conserve dans un mémo.

Il sait que, s'il aborde un sujet qui lui tient à coeur, il se mettra en train plus facilement. Si, au contraire, le sujet est imposé ou apporté par le professeur, on s'aperçoit vite que l'élan rédactionnel engendré par le choix du sujet est trop faible. Peu attiré et peu intéressé, l'élève aura vraiment l'impression d'accomplir un pensum, de faire un devoir.

Réchauffement

La décision d'écrire s'accompagne plus souvent qu'autrement d'une phase de réchauffement préalable à la mise en marche de la composition. Cette phase renvoie à la préparation à composer; elle peut prendre la forme de rêveries, de conversations, de lectures, de remue-méninges, de griffonnages, de dessins, d'un premier jet, d'une ébauche. Durant cette mise en train, le scripteur se demande ce qu'il va inclure, comment il va commencer, quelle sera sa phrase "déclencheuse", etc. Cette phase inclut habituellement une forme de conditionnement personnel où l'auteur se dit que ce sera magnifique, que ça va être son meilleur texte.

Composition

La phase de composition commence lorsque le scripteur décide d'écrire; elle va du premier brouillon au verdict final de satisfaction de l'auteur sur son texte. Entre ces deux extrêmes se situent le cheminement du scripteur, les reprises du travail, les retouches du texte. De fait, les scripteurs suivent presque tous le même scénario: choisir, composer, lire, composer, lire, ... Au moment de rédiger, ce n'est pas le temps de s'occuper de l'orthographe ni de la calligraphie; les scripteurs doivent se concentrer sur leur message et la plupart le font en suivant les mêmes étapes de développement textuel.

À l'instar de Graves, prenons l'exemple d'une élève de première année, Marie, qui décide d'écrire sur une mariée. Elle dessine d'abord une mariée avec son voile et son diadème; elle sélectionne l'information à donner d'après son dessin, elle choisit les mots qui vont avec ces mêmes informations; elle compose, écrit les mots en les prononçant, lit son texte, choisit et compose encore. Sa lecture est différente de celle de l'adulte qui, lui, ne lit trop souvent que les derniers mots. En première année, l'enfant relit toujours à partir du début; pour lui, écrire comprend la façon d'écrire les lettres en les prononçant de même que l'orthographe et la lecture. Pour lui, réviser son texte, c'est se concentrer sur la relation son/graphies, sur les mots qu'il écrit; à cet âge, l'enfant n'est pas encore à l'étape d'organiser l'information, de donner au texte sa propre couleur.

Teinte personnelle

Écrire ne constitue pas une activité mécanique simple: la motivation à écrire ne suffit pas à elle seule à la production de textes convenables, pas plus que ne suffisent le choix d'un sujet ou une période adéquate de réchauffement. L'acte même d'écrire met en oeuvre une composante intime, liée à la personnalité même de chaque individu et qui donne au texte son caractère distinctif; il s'agit de ce que Graves appelle "voice" que nous traduisons par les locutions "teinte personnelle" ou "expression personnelle". Selon cet auteur, l'expression de soi ou la capacité d'expression de soi constitue la force conductrice majeure de l'acte d'écrire. On pourrait comparer ce phénomène à la partie propre de sa personnalité qu'un architecte transpose dans une oeuvre et qui l'inclut, lui, dans son temps et dans son entourage avec ses connaissances et, parfois, la limite des connaissances de son époque: du Taillibert n'est pas du Eiffel,

comme du Chopin n'est pas du Mozart, ni du Camus du de Beauvoir. À chacun ses couleurs; à chacun son authenticité. On reconnaît l'auteur à sa façon de s'exprimer; son oeuvre le dévoile: l'expression de soi fait partie de tout art, sinon ce n'est pas de l'art.

Mais la teinte personnelle en expression écrite ou orale ne relève pas de la mécanique même si elle lui est inhérente. L'enfant peut avoir, dès six ans, une bonne capacité d'expression; il demeure toutefois susceptible de la perdre par la suite, quitte à la retrouver plus tard, etc. De fait, la teinte personnelle, c'est le résultat d'une quête sans cesse renouvelée et dont on ne mesure l'ampleur véritable que face au produit fini, achevé; c'est en quelque sorte l'empreinte de l'auteur sur son texte.

Lors de leurs recherches, Graves et son équipe ont observé que c'est au moment de choisir un sujet que les scripteurs ont le plus de chance de réaliser cette capacité d'expression, cette teinte personnelle. Elle guide toutes les étapes de l'activité scripturale. Telle une dynamo, elle contribue au développement même de l'activité d'écriture; elle amène le scripteur à résoudre de nouveaux problèmes, lui donne de l'énergie pour chercher des solutions tout au long de son cheminement rédactionnel. Voilà pourquoi il importe que les enseignants connaissent en profondeur ce qu'implique le développement de l'activité d'écrire et, s'il y a lieu, les étapes précises d'un tel développement.

2. Étapes de développement de l'écrit

Les premières fois qu'il se lance sur la voie de la propre expression de sa pensée, qu'il tente de présenter un écrit, etc., le scripteur s'imagine qu'il arrivera facilement à transposer à l'écrit ce

qui se présente à son esprit. Malheureusement, bien des idées se gâtent à la sortie; la linéarisation de la pensée par l'écrit s'avère à ce point une tâche si ardue qu'elle décourage maints scripteurs. Chacun doit apprendre d'expérience à revivre le mot de Boileau:

"Vingt fois sur le mestier remettez votre ouvrage;
Polissez-le sans cesse, et le repolissez."

Chacun doit apprendre à travailler peu à peu son texte, à le modifier par étapes successives jusqu'à ce que l'écrit représente exactement ce qu'il veut dire. Tout ce travail correspond à ce qu'il convient d'appeler les étapes du développement de l'écrit, étapes qui se réalisent à travers plusieurs révisions.

Principes de révision

Il n'est pas facile de décrire le cheminement rédactionnel d'un scripteur car les seuls éléments observables ou presque à cet égard sont en quelque sorte les diverses modifications que l'auteur apporte à son texte. Ce sont elles en effet qui guident les chercheurs qui étudient le style des écrivains comme c'est à travers les ébauches et les esquisses que l'on décèle les dernières étapes du cheminement d'un tableau.

Chez les enfants, c'est la même chose! Pour comprendre son texte fini, il faut se pencher sur le cheminement qui en a permis la production. C'est quand ils modifient et révisent leur texte que les enfants montrent ce qu'ils y voient et ce qu'ils comprennent de l'activité d'écrire. Comme l'indique Graves, l'enfant s'apprend lui-même à écrire et un bon enseignant est celui qui lui permet de résoudre ses problèmes. Lorsqu'un enfant éprouve une difficulté de rédaction, le maître ne doit pas céder à la panique; au contraire, il doit saisir ce

moment comme une occasion véritable d'enseigner. Pour cela, il lui faut connaître les problèmes que les enfants rencontrent et comment ils évaluent l'activité d'écrire.

Au début, c'est-à-dire en première année, savoir écrire c'est surtout savoir orthographier, écrire proprement, ne pas dépasser les lignes, bien former chaque lettre. Mais avec le temps, avec l'âge, ces perceptions changent. Des chercheurs ont observé que ce cheminement comporte habituellement les cinq étapes successives suivantes:

1re - orthographe,
2e - calligraphie (esthétisme),
3e - règles (ponctuation),
4e - sujet et information,
5e - révisions majeures (addition d'information, réorganisation,...)

D'entrée, il faut préciser que chaque étape correspond plutôt à une dominante de changement car, dès leurs premières activités d'écriture, les enfants sont capables de modifications dans les cinq zones susmentionnées. Si, au premier cycle du primaire, les premières interventions de l'élève concernent surtout la rigueur orthographique et l'esthétique de la présentation, le maître doit être vigilant pour mettre à profit, avec chacun de ses jeunes scripteurs les changements d'autres niveaux que ceux-ci effectuent. Il importe en effet que le scripteur dépasse les aspects formels, s'intéresse au message même et s'interroge à son sujet. C'est ainsi que le scripteur va se préoccuper de moins en moins de sa façon d'écrire, de l'apparence générale de la page et orienter progressivement son attention sur des problèmes plus "mécaniques", sur son sujet, sur son choix d'information, sur la hiérarchisation des éléments, etc. L'enfant a besoin de devenir conscient de ce qu'il est en train

de faire quand il écrit et c'est le rôle de l'enseignant de voir à ce que s'accomplisse cette prise de conscience, de veiller à ce que les enfants en arrivent à effectuer des révisions dont le niveau est de plus en plus élevé.

La révision au service de l'écriture

La capacité de réviser, de revenir sur ce que l'on fait n'est pas un phénomène particulier à l'écrit. Bien avant leur inscription à l'école, les enfants ont eu l'occasion de s'adonner à cette pratique. Don H. Graves donne à ce sujet l'exemple d'une fillette en train de jouer avec une maison de poupée: elle place les meubles, les replace, les agence jusqu'à ce que leur disposition la satisfasse. Cependant, dans certaines situations, l'enfant ne trouve pas de solutions; un déséquilibre s'installe alors et l'enfant se désintéresse de ce qu'il fait ou tout simplement abandonne.

Quand l'enfant arrive à l'école, il veut écrire. Si on lui en donne l'occasion, il commence par écrire des mots dont il invente bien souvent l'orthographe en recourant à diverses stratégies dont la connaissance des lettres de l'alphabet acquise en mangeant de la soupe ou des céréales, un peu comme dans ces phrases:

"C'est un AB FAC qu'LM bien."
"Moi, j'm McDonald's!"

On peut souligner à ce sujet, comme l'ont déjà indiqué Chomsky et Graves, que les enfants commencent habituellement par transcire les consonnes; les voyelles, viennent ensuite. Il s'agit là d'une période d'essai nécessaire et normale, semble-t-il.

Il importe aussi de rappeler que, comme tout scripteur, l'enfant écrit pour être lu par d'autres, en

particulier par son professeur et par ses parents. Pour s'assurer d'être bien compris, et aussi apprécié, l'élève de première année, par exemple, prononce plusieurs fois les mots, essaie de les écrire, efface et corrige. Cet enfant en est à la première étape, celle de l'orthographe; il perçoit très peu la transférabilité de son message dans un autre endroit ou à un autre moment.

Les premiers textes des enfants, comme le mentionnent Larivaille et Vertalier, ne suivent pas la forme narrative: ils ne vont pas d'un avant à un après. Les enfants de six ou sept ans ne respectent pas l'ordre chronologique dans leurs écrits. L'information qu'ils transmettent s'organise plutôt autour d'un élément clef, d'un élément qui les touche grandement et auquel ils relient par phases et par phrases successives plusieurs points de leur monde environnant.

> Cayenne est mon petit chien.
> Je l'aime beaucoup, beaucoup.
> Véro aime beaucoup Cayenne aussi.
> Véro et moi, on aime jouer avec Cayenne.
> Louis aime beaucoup Cayenne aussi.

À ce stade, l'enfant n'écrit que ce qu'il est en train d'écrire, c'est-à-dire une phrase ou une partie de phrase; il ne sait pas ce qu'il va écrire ensuite. Tantôt chaque phrase détermine la suivante, tantôt elle ne fait, comme dans le précédent exemple, que s'y juxtaposer en regard d'un même sujet ou en regard de plusieurs sujets connexes si le texte s'allonge. C'est ainsi que, après avoir rédigé cinq phrases sur son chien, l'enfant pourrait très bien continuer son texte en parlant de son ami, Louis, dont on apprendrait sans doute la même chose que de son chien, Cayenne.

Les premières révisions

La rédaction circulaire ne dure qu'un temps et l'enfant passe ensuite au stade des premières narrations. À ce stade-ci, le sujet précédent donnerait un texte d'une allure toute différente.

> J'ai trouvé Cayenne sous la galerie,
> derrière la maison.
> Je l'ai pris dans mes bras; je l'ai apporté
> dans la maison.
> Mon père et moi, on a fait une niche en bois
> avec des petites fentes chaque côté.
> Tout le monde l'aime beaucoup et joue
> souvent avec lui.

Face à un texte semblable, le maître peut adopter une attitude réceptive ou une attitude active. Dans le premier cas, il examine par exemple, la cohérence temporelle, la chronologie des événements, le respect des conventions sociales, etc. S'il ne trouve rien à redire, il acceptera ce texte qu'il juge explicite et suffisant. Dans le second cas, après avoir observé les mêmes éléments, le maître juge pertinent d'interroger l'enfant sur le non-dit, sur l'implicite de son texte.

À cet égard, il y aurait sans doute lieu d'interroger l'enfant sur l'état de Cayenne (Était-il en santé ou malade? Était-il propre ou sale? Était-il doux ou agressif?...), pour savoir pourquoi il l'a apporté dans la maison (pour le laver, pour le nourrir, pour ne pas le perdre,...), pour savoir s'ils ont hésité à le garder, s'ils se sont informés à qui Cayenne appartenait, pour faire préciser à l'enfant à quoi servent les fentes de chaque côté de la niche (voir à l'extérieur, faciliter l'aération, ...). Suite à chaque réponse positive, il importe d'amener l'enfant à déterminer s'il juge important de mentionner ou d'ajouter cette informa-

tion. S'il répond oui, le maître peut lui demander où il ajouterait chaque nouvelle information.

Le maître doit s'abstenir de choisir à la place de l'enfant l'endroit d'insertion des informations ajoutées; il doit plutôt surveiller l'enfant relire le texte et observer si l'élève travaille davantage au plan formel qu'au plan sémantique. Au début, les enfants préfèrent conserver intègre leur texte, disposant les nouvelles informations au commencement ou à la fin de l'histoire; encore au stade esthétique, ils n'aiment guère déranger leur récit. Par la suite, en travaillant avec le maître et les autres élèves, les enfants deviennent de plus en plus conscients qu'un premier jet, si propre soit-il, est un brouillon, une oeuvre en cheminement. À ce titre, ils peuvent y inscrire des ajouts, indiqués à l'aide d'astérisques, dont ils vont tenir compte dans une version ultérieure.

Il est avantageux d'amener l'élève à effectuer ce type de révisions textuelles dès les deux premières années scolaires car c'est à ce niveau que se révèle la pensée active, la pensée créatrice. Soulignons toutefois qu'il est plus facile pour l'enfant, et même pour l'adulte, d'exercer sa pensée active quand il raconte des faits personnels, des événements relatifs à son vécu: on peut décrire le lever de quelqu'un en quelques lignes ou en quelques pages. L'important est d'habiliter l'enfant à le faire des deux manières, sachant que la seconde s'acquiert progressivement, qu'elle est le fruit de constantes interactions maître-élève.

Les révisions plus importantes

Ce n'est pas tout d'apprendre à formuler un texte complet auquel il ne manque aucune information; il faut encore apprendre à jauger le poids et l'importance des informations les unes par rapport aux autres. Cette tâche de sélectionner les informa-

tions en fonction de leur pertinence s'avère plus difficile à réaliser que la précédente (ajout d'informations) car elle force le scripteur à émonder son texte afin de donner un meilleur relief à ce qui est essentiel. La plupart des scripteurs, qu'ils soient professionnels ou amateurs, éprouvent de la difficulté à élaguer leur production, à faire des choix, à réaménager leur texte de façon convenable, en somme à effectuer une révision véritable de leur texte.

Graves donne à ce sujet l'exemple d'un enfant de onze ans qui décrit un mariage auquel il a assisté. L'enfant commence par décrire son lever, son déjeuner, les préparatifs, son départ pour le mariage, la route suivie, le mariage lui-même, le retour, etc. Toutes ces informations qui constituent une suite ininterrompue des faits de cette journée diffèrent en importance par rapport à l'événement. Dans l'exemple dont nous parlons, le scripteur qui n'est ni le marié, ni la mariée, aurait avantage à limiter son récit aux événements primordiaux au lieu de se lancer dans une narration de type "bed to bed" comme le disent les psycholinguistes. L'intérêt d'un récit disparaît rapidement si le lecteur nage dans l'inutile, le facultatif ou l'abondance de détails même si cela s'inscrit dans le respect de la chronologie événementielle. En un mot, l'apprenti scripteur doit accéder au stade du choix, de la soustraction et de la réorganisation textuelle; il doit apprendre à distinguer le primordial du secondaire et du tertiaire, à conserver l'important quitte à sacrifier l'accessoire: il doit apprendre que la meilleure histoire n'est pas nécessairement la plus longue...

Pour effectuer avec pertinence ce type de révision textuelle, l'enfant ne doit pas perdre de vue son intérêt premier; il doit cerner adéquatement le noeud de son texte. Pour l'aider, le maître, après

lui avoir donné une rétroaction positive, peut lui poser quelques questions.

- Pourquoi as-tu choisi ce sujet?
- Quelle partie de ton histoire préfères-tu?
- Qu'est-ce qui intéresse le plus ton lecteur?

Si ce questionnaire révèle que le principal point est telle partie ou telle autre, l'enseignant peut essayer d'écarter les autres informations et donner de l'importance à la partie identifiée au cours de l'échange. Ici encore, il ne faut pas s'attendre à ce que l'enfant fasse tout tout de suite, à ce qu'il effectue sur-le-champ les changements souhaités par le maître; il peut décider, et c'est son droit, de publier son texte intact. C'est pourquoi l'enseignant doit rester patient, sachant que, s'il l'aide une première, puis une deuxième et une nième fois, l'enfant deviendra plus habile à exclure certaines informations moins pertinentes, à mieux organiser son écrit.

Normalement, cette étape de réduction survient assez tardivement dans le développement scripturel de l'enfant. De fait, il faut beaucoup de temps avant qu'un scripteur quelconque réussisse à identifier ce type d'informations accessoires. Il n'est pas facile pour le jeune scripteur de passer du stade précédent où il a peut-être pris l'habitude d'associer longueur de texte à qualité textuelle au stade présent où la qualité textuelle relève aussi du choix et de l'organisation des éléments. C'est à ce dernier stade, en effet, que l'enfant apprend que les informations sont manipulables et que faire un propre c'est bien autre chose que de recopier son brouillon en enlevant quelques ratures.

D'autres enfants, toujours insatisfaits de leur texte, adoptent le style "poubelle pleine": ils

commencent à écrire, rédigent deux ou trois lignes, s'embourbent dans leur phrase... puis déchirent la feuille. Préoccupés par la qualité des informations à transmettre, ces enfants abandonnent dès que les mots ne rendent pas compte de leurs intentions. Graves et son équipe ont constaté à ce sujet que cette réaction est beaucoup moins fréquente lorsque les enfants choisissent eux-mêmes leur sujet de rédaction, ce qui implique que, au moment de rédiger, ils sont davantage accaparés par les informations à transmettre que par la recherche d'informations.

En définitive, la révision textuelle appliquée au texte en élaboration permet à l'élève et au maître de collaborer à la mise au point de textes satisfaisants pour ces deux intervenants. Par ce moyen, l'enfant découvre l'aspect temporaire des mots qu'il utilise; il comprend qu'il peut manipuler les informations pour donner à son texte le relief qu'il désire. Il peut aimer travailler son brouillon à sa guise: il n'efface plus; il biffe, met des astériques dans les marges aux endroits où il ajoute des informations; il conserve des paragraphes, en enlève d'autres ou les déplace, ... Il bâtit un texte qui l'exprime en profondeur, qui répond à son besoin d'écrire, qui lui permettra d'être lu, reconnu et apprécié.

DEUXIÈME CHAPITRE

Vers la pratique

Pour l'enfant du primaire comme pour l'écrivain chevronné, la pratique efficace de l'écriture repose sur la mise en place des conditions de réalisation. On vient de voir, par exemple, que l'important pour l'enfant n'est pas de disposer d'un sujet mais de disposer d'un sujet signifiant et qu'il a lui-même choisi de préférence. Cette adhésion de l'enfant au sujet peut être facilitée par l'ambiance, c'est-à-dire par l'établissement en classe de conditions propices à la production d'écrits d'envergure telle la production de petits livres par les élèves du primaire. Ces conditions concernent principalement le temps de production et l'aménagement d'un espace de production.

1. Le temps de production

Le développement d'une habileté quelconque ne vient pas sans peine; il nécessite une pratique constante. L'enfant le sait, lui qui apprend à jouer au hockey, lui qui s'adonne à la pratique d'un instrument de musique, lui qui devient philatéliste. Il en va de même, pour la pratique de l'écriture. L'enfant doit pouvoir plusieurs fois par semaine et, si possible, chaque jour avoir l'occasion d'écrire et d'exprimer sa pensée. Il peut le faire en arrivant le matin, c'est habituellement un moment où chacun a l'esprit reposé et les idées claires; il peut le faire en début d'après-midi, c'est une excellente occasion de faire le point entre deux périodes intenses d'apprentissage; il peut aussi le faire en fin de matinée ou d'après-midi, c'est pour lui l'occasion d'effectuer des retours sur le vécu, de se confronter à lui-même. Le maître doit prendre garde toutefois de ne retenir que l'un ou l'autre de ces moments collectifs d'écriture car une

période propice aux uns ne l'est pas nécessairement aux autres: certains écrivains, par exemple, sont des "oiseaux de nuit" alors que d'autres s'adonnent à l'écriture surtout en matinée.

Comme les enfants sont des gens autonomes ou en voie de le devenir, ils doivent pouvoir effectuer telle ou telle tâche au moment où ils le jugent opportun et selon un laps de temps nécessaire au complètement de la tâche. Cela fait voir qu'il peut être néfaste pour certains enfants de prévoir deux ou trois périodes d'écriture par semaine durant chacune une demi-heure par exemple: l'intérêt pour l'écrit n'atteint pas trente élèves en même temps et, même si cela était, le temps requis pour la rédaction d'un texte, acceptable par l'élève et par le maître, ne peut être le même pour tous. Le respect des différences individuelles s'impose et le temps d'écriture s'avère un facteur important de progression ou d'échec en écrit. Maître et élèves doivent se concerter à ce sujet car il est tout aussi nuisible au développement du scripteur que de l'arrêter au moment où il a de l'inspiration ou de le forcer à écrire si les idées ne viennent pas.

Ces quelques principes peuvent laisser croire à une sorte de laisser-aller qui amènerait le maître à céder aux moindres caprices des élèves. Loin de là! Maître et élèves ont à convenir d'une gestion commune des temps de production et de tout ce qui est susceptible de s'y passer. Par exemple, une classe peut fixer à des moments différents de l'horaire trois périodes d'écriture par semaine; elle peut aussi convenir que chacune de ces périodes peut donner lieu à un ou plus d'un retour collectif, à du travail individuel ou en sous-groupes avec le maître, à du travail en équipes d'élèves, à une mise en situation animée par le maître, à de la lecture individuelle (ressourcement), etc. Bien sûr, que cela supposera à la longue un rythme de production différent d'un élève à un autre; mais il

est primordial de garder à l'élève le goût d'écrire, de le faire cheminer vers la production de son propre livre, production qui lui permettra d'être lu et apprécié!

2. L'espace de production

La réduction de petits livres en classe amène inévitablement le maître et les élèves à s'entendre en particulier sur les conditions minimales de production relatives à l'espace. Une classe n'est qu'une classe et on ne peut guère tout y chambarder plusieurs fois par semaine pour obtenir des conditions idéales de production d'écrit. Néanmoins, on peut considérer la classe comme une sorte de local commun de production d'écrits où se retrouvent plusieurs équipes de réalisation ou, tout simplement, un grand studio où travaillent plusieurs "écrivains".

Dès septembre, ces élèves "écrivains" s'entendent avec le maître pour créer un coin d'écrit, c'est-à-dire une table sur laquelle ils trouveront en temps opportun divers articles de production apportés par le maître ou par eux-mêmes et sur laquelle ils déposeront le moment venu leurs cartables de production. Ce cartable correspond à une chemise à pochette dans laquelle l'enfant regroupe les divers textes ou bouts de textes qu'il rédige au cours de la réalisation d'un même petit livre. Au début de chaque période consacrée à la réalisation du livre, un enfant a la responsabilité de distribuer les cartables à ses compagnons; un autre les remet en place à la fin de chaque période. Ces responsables varient de semaine en semaine et le maître en indique le nom au tableau, tableau sur lequel il inscrit aussi le nom des élèves qu'il désire rencontrer.

Ce cartable est en quelque sorte l'élément clef de la progression rédactionnelle de l'enfant. Celui-

ci y retrouve ce qu'il a déjà rédigé de son livre, ce qui lui évite de recommencer chaque fois à zéro; le maître y trouve la matière sous-jacente aux diverses interventions individuelles et collectives mentionnées au premier chapitre. Le cartable est le témoin des cheminements scripturels de l'enfant.

L'espace de production comporte aussi d'autres éléments que le maître apporte au rythme même de la production des élèves et en réponse aux besoins. Il peut s'agir de papier brouillon, de feuilles lignées ou non et pliées ou non pour la publication selon l'âge des élèves, du papier de construction, de couvertures de livres que le maître fait à l'avance selon un format convenable; on pourrait même y trouver une machine à écrire, pour les titres par exemple. En bref, tout ce qui est nécessaire pour créer une sécurité dans la réalisation de ces petits livres qui alimenteront le coin lecture.

3. La mise en situation

Afin d'illustrer la mise en marche d'une activité de rédaction susceptible de déboucher sur la réalisation d'un petit livre, nous rapportons une expérience vécue par l'une de nous, Louiselle McNicoll, avec Colette Durocher qui enseigne en 3e année à Saint-Georges de Windsor. Cette mise en situation compte trois étapes: l'identification de sujets, le choix d'un sujet et le premier jet.

a) Identification de sujets

Illustration

J'ai d'abord expliqué aux élèves que j'allais inscrire sur une feuille non lignée des titres de sujets sur lesquels j'aimerais écrire avec eux. Dans la partie supérieure de la feuille, j'ai numéroté à l'avance quatre sujets à trouver et j'ai invité les élèves à faire la même chose.

J'avais réfléchi à des sujets que je croyais susceptibles de les intéresser. C'est ainsi que j'ai parlé d'un incident qui s'était produit chez moi: une fugue du hamster de ma fille alors que le chat était là. Après avoir répondu aux questions des élèves, j'ai ajouté qu'un autre sujet m'intéressait aussi: ma première visite à une cabane à sucre, seulement vers 12 ans, car il n'y avait pas d'érablière dans ma région natale (Lac Saint-Jean). Encore là, les questions ont fusé: il y en a tant dans leur région!

J'ai ensuite demandé aux élèves de me suggérer des titres pour ces deux histoires, titres que j'ai écrits en face des deux premiers numéros de ma feuille. Je leur ai demandé s'ils avaient eux aussi des sujets à suggérer.

J'ai finalement poursuivi avec deux autres sujets qui me tentaient personnellement: les difficultés liées au fait que je suis gauchère et la vente puis le rachat de notre ferme. Après une nouvelle discussion avec les élèves, j'ai écrit les titres qu'ils me suggéraient.

Action

À ma demande, les élèves ont alors cherché des sujets sur lesquels ils aimeraient écrire. Une période d'échange a suivi après laquelle j'ai invité les élèves à écrire les titres de leurs sujets. L'enseignante et moi visitions les élèves qui avaient de la difficulté à choisir au moins un sujet. La plupart d'entre eux en avaient deux; d'autres, davantage. C'est ainsi que D.D. avait écrit:

"Quand je me suis fandut l'euille."
"Quand je mé fait une cabane."
"Le premier jour à St-George".

b) Choix du sujet

Illustration

Revenue devant la classe, j'ai dit que, parmi mes quatre sujets, j'allais choisir le troisième et ce, pour les raisons suivantes:

"Quand j'étais en deuxième année, j'étais la seule qui écrivait de la main gauche. On me surnommait Patte gauche. Aujourd'hui, je vais écrire pour la première fois sur ce sujet car j'aimerais bien savoir pourquoi ça me choquait".

Le titre que les élèves m'avaient suggéré pour mon propos était "ma main gauche". J'ai dit que, pour l'instant, je gardais ce titre, mais que je me réservais la possibilité de le changer plus tard, si je le voulais.

Action

Chaque élève a été ensuite invité à choisir un sujet parmi ceux qu'il avait retenus. On pouvait au besoin en discuter avec un camarade. Tout cela devait se faire assez vite car il avait été décidé que la rédaction allait commencer dans quelques minutes pour tout le monde.

c) Premier jet

Illustration

L'enseignante et moi avons alors exprimé le désir de commencer déjà à écrire notre texte. Nous leur demandions donc cinq minutes de tranquillité. S'ils avaient de la difficulté à écrire certains mots, ils devaient essayer de les écrire quand même; notre période d'écrit terminée, nous irions les aider. J'ai insisté sur le calme nécessaire à toute période de composition; donc, aucune inter-

pellation à voix haute afin de ne pas déranger leurs camarades et nous-mêmes.

Action

Les élèves ayant répété les consignes, chacun s'est mis au travail. Notre période d'écrit terminée, l'enseignante et moi avons circulé dans la classe, nous informant à voix basse des sujets choisis et aidant les élèves qui en avaient besoin. Dix minutes plus tard, les élèves ont été invités à placer leur texte, même non terminé, ainsi que leur feuille de sujets dans la chemise spéciale qui leur était distribuée. J'ai ajouté que nous continuerions à écrire nos sujets ainsi que les autres qui nous intéressaient aux périodes prévues à notre projet. Les élèves sont venus s'asseoir en cercle et j'ai dirigé un court échange sur l'expérience qu'ils venaient de vivre.

C'est au cours de cette expérience que P.A., un élève qui n'avait jamais réussi à rédiger, a composé seul, stimulé par le choix de son sujet, son premier texte de six lignes[1]; par ailleurs, d'autres élèves, environ la moitié du groupe, ont déclaré qu'ils avaient terminé leur texte, autrement dit que leur brouillon était leur propre. Ceci indique bien au maître tout le travail didactique à compléter pour rendre l'élève conscient des diverses modifications dont peut bénéficier la première version du récit.

---

1 "J'e ariver jenou é ma mére ma demeder: (nous donnons la suite en réaménageant l'orthographe) "Dépêche-toi." Je lui ai demandé ce qui se passe. Ma mère m'a dit: "On s'en va à l'hôpital. Mon frère est arrivé de l'école. Quand il arrive à la maison, il a demandé où j'ai été. Il m'a dit des questions. Ma mère a dit: "Pascal, lui, s'est fait enlever les amygdales."

4. Les rencontres de révision

Les rencontres de révision suivent l'élaboration du premier jet. Elles se vivent de préférence en petits groupes et constituent le coeur même de cette démarche d'appropriation de l'écrit. Elles permettent à l'enfant de cheminer de son premier texte à un produit final sinon amélioré du moins transformé. Habituellement, le travail sur le texte se déroule en trois rencontres répondant chacune à des objectifs bien précis ainsi que nous le verrons ci-après. Ce n'est qu'à la suite de ces rencontres que l'élève est autorisé à publier son texte.

Quant au maître, il doit préparer ces rencontres. En effet, à la fin de la mise en situation, il dispose des premières productions textuelles; après les avoir examinées, il établit l'ordre dans lequel il va rencontrer ses élèves, le type d'intervention qu'il peut faire sur leur texte, quels élèves formeront les divers sous-groupes de rencontres, etc. Après cette phase de déblayage, il est en mesure d'afficher au tableau les noms des élèves qu'il va rencontrer et l'ordre selon lequel il va procéder.

a) Première rencontre

C'est en équipe de trois que les élèves sont invités à une première rencontre. L'enseignant invite les élèves qui n'ont pas terminé leur premier jet à le faire, voit à ce que tous soient occupés, puis il procède à tour de rôle. Il demande à un élève de lire son texte à haute voix et aux deux autres de poser au besoin des questions sur le texte. La lecture à haute voix est essentielle: c'est souvent une occasion pour le lecteur de s'apercevoir que, en composant, il a omis d'écrire tel ou tel mot; c'est aussi l'occasion pour les auditeurs de vérifier s'ils jugent le récit suffisant, s'ils dispo-

sent de toutes les informations désirées. L'enseignant peut être le premier à réagir au texte mais il doit laisser de la place aux autres intervenants. C'est au cours de la première rencontre qu'un élève peut choisir d'ajouter ou non de l'information à son texte suite à la question:

"Penses-tu qu'il serait important de ...?"

Prenons l'exemple de P.L. qui a raconté le voyage qu'il avait fait en avion avec sa famille. Quand il en parlait, il mentionnait la présence de son père, présence que son texte passait sous silence. Lorsqu'un autre enfant lui a demandé s'il avait oublié son père, il a ajouté ceci à la fin de son texte: "Mon père était aussi dans l'avion."

Après avoir procédé de la sorte avec chaque sous-groupe d'élèves, le maître relit les textes des enfants et y encercle quatre ou cinq erreurs orthographiques susceptibles d'être corrigées par les élèves. Il se prépare ensuite à vivre une période d'écriture collective. Lors de notre expérience à Windsor, L.M. a demandé aux élèves de l'aider à rédiger un texte sur la fugue du hamster: identification d'idées au tableau, première rédaction du texte, amélioration du texte par modification, retrait (biffage) ou ajout d'informations en précisant à l'aide d'astérisques ou de flèches où insérer toute nouvelle information. Ce travail permet de sensibiliser les élèves aux diverses techniques relatives à la révision textuelle; il les rend progressivement conscients de la malléabilité du texte et de la mobilité de ses éléments.

b) **Deuxième rencontre**

Afin d'éviter la monotonie et pour permettre les meilleurs échanges possibles, le maître forme de nouvelles équipes de travail et il en affiche la composition au tableau. Au début de cette rencon-

tre, les enfants de chaque équipe peuvent échanger sur les mots encerclés que chacun corrige dans son texte; ils discutent aussi en équipe des changements qu'ils peuvent apporter à leur texte suite à l'expérience d'écriture collective: modifications, retraits, ajouts, déplacements, etc. Ensuite, chaque équipe procède à nouveau avec le maître à la relecture orale du texte par l'enfant.

Le maître tente alors de savoir si l'enfant a apporté des changements à son texte ... et de quel ordre. Si l'enfant n'arrive pas à déterminer comment faire telle ou telle modification, il peut demander l'aide de ses compagnons ou celle du maître.

Revenons à P.A. à qui un enfant avait demandé quel âge il avait au moment de se faire enlever les amygdales et à P.L. qui avait oublié de mentionner la présence de son père lors du voyage en avion. P.A. n'a même pas tenu compte de cette question; mais P.L. qui a laissé à la fin de son texte, même après la deuxième rencontre, l'information relative à son père, a tenu compte de deux demandes de précisions faites par les élèves, l'une relative à la taille de l'avion (petit), l'autre ayant trait à l'endroit (aéroport de Sherbrooke). Dans ces deux cas, il s'agissait d'enfants de 3e année; en 6e année, le comportement des élèves est bien différent: ils s'approprient beaucoup plus facilement les techniques de révision textuelle.

Une fois que les équipes d'élèves ont terminé leur travail, le maître organise une séance collective de correction. C'est l'occasion de voir et de revoir l'orthographe de mots fréquents, de réviser les accords fondamentaux (sujet ⟷ verbe, déterminant ← nom, etc.), de s'interroger sur la convenance de telle ou telle structure syntaxique, de vérifier l'ordre des phrases (3e et 6e) et des paragraphes (6e), etc. Après cela, le maître peut passer à la troisième rencontre.

c) Troisième rencontre

Quelque temps après la séance collective de correction, le maître met en place les éléments relatifs à la troisième rencontre: il détermine les nouvelles équipes d'élèves et fixe le moment où il va rencontrer chacune en inscrivant ces indications au tableau. Cette rencontre a pour but de permettre à l'élève d'apporter à son texte les dernières corrections, c'est-à-dire de finaliser son brouillon.

Le maître travaille avec chaque équipe, mais il regarde aussi individuellement le texte de chaque élève: le travail porte surtout sur la correction des erreurs d'ordre orthographique, lexical et grammatical, et le maître procède au besoin d'une manière plus conventionnelle: il mentionne à l'élève les erreurs que celui-ci n'a pas encore trouvées et, s'il y a lieu, lui indique comment les corriger. Pour sa part, l'élève va inscrire ces mots au fichier collectif. Il faut se rappeler, au sujet de cette tâche, qu'il n'est pas à la portée d'un élève du primaire de pouvoir, seul, enlever de son texte toutes les erreurs d'orthographe.

Ce faisant, le maître veille à conserver au texte le style et l'organisation que l'élève lui a donnés: pour être fier de son texte, l'enfant a besoin de s'y reconnaître et d'y retrouver ses propres phrases; un texte trop chambardé par le maître nuit plus à l'élève qu'il ne contribue à sa formation. C'est de cette manière et sur ces principes que s'achève la finalisation du brouillon.

5. La publication

Leur brouillon terminé, les élèves peuvent maintenant passer à l'édition de leur texte sous forme de livrets destinés au coin de lecture. Lors de la

réalisation d'un premier livret en classe, cette étape comporte habituellement deux parties, à savoir l'observation même d'un petit livre et la réalisation par chaque élève de son propre livret.

a) **Observation d'un livret**

Pour sensibiliser les élèves aux divers éléments constitutifs d'un livre, le maître met sur pied une séance d'observation. Il choisit, par exemple, un livret d'une dizaine de pages — nous avions retenu **La guerre des planètes** de Lucille Richard — dont il présente à la suite les diverses parties aux élèves à l'aide d'un épiscope ou d'un rétroprojecteur: page couverture, page titre, copyright et ISBN, corps du livre (texte et illustrations) et l'endos.

Selon l'intérêt des élèves, chaque partie donne lieu à une observation plus détaillée. C'est ainsi que, sur la page couverture du livret susmentionné, se trouvent les indications suivantes:

- le titre: **La guerre des planètes**
- la collection: À mots découverts
- le no du livret dans la collection: 32
- l'éditeur: Mondia
- une illustration

Le verso de cette page est censé toujours rester sans écriture.

Vient ensuite la page titre qui reprend le titre de l'ouvrage et le nom de la collection et où figurent cette fois le nom de l'auteur et celui de l'éditeur accompagné d'une adresse. Lors de la pagination, cette page correspond à la première.

La page suivante, dite du copyright et de l'ISBN (International Service Book Number), comprend aussi, dans le cas présent, des indications diverses:

nom de l'illustrateur, nom de l'imprimeur, nom du distributeur, etc.

Suivent les pages de texte accompagnées chacune d'une illustration. Numérotées de 3 à 16, elles précèdent l'endos de la page couverture où paraît la liste des autres livrets de la même collection.

Ce travail d'observation terminé, le maître peut diriger les élèves vers le coin de lecture ou la bibliothèque et leur demander de relever d'autres différences de présentation relatives à chaque partie. Les enfants découvrent que le nom de l'auteur figure habituellement sur la page couverture, contrairement à celle de **La guerre des planètes**, que, dans ce type de livrets, le texte peut être disposé à divers endroits de la page par rapport à l'illustration et même dans l'illustration. Tout ce travail préliminaire facilite à l'élève la réalisation même de son propre livret.

b) **Réalisation d'un livret par l'élève**

Disposant du texte qu'il a finalisé à la troisième rencontre et connaissant les diverses parties d'un livret, l'élève peut maintenant s'adonner à la réalisation de son petit livre.

Cela commence par le partage des textes en séquences. À cette étape, les élèves qui travaillent deux à deux déterminent le corps du livret et prévoient une ou des illustration(s) susceptible(s) de rehausser le texte. Normalement, le maître n'a pas à intervenir à cette phase qui se déroule assez rapidement.

Les élèves effectuent ensuite une prévision de mise en pages portant surtout sur la disposition du texte et des illustrations. En troisième année, surtout lors d'une première expérience de cet ordre, le maître a avantage à disposer sur la table

d'écriture des feuilles partiellement préparées à cette fin: les unes peuvent porter au bas cinq ou six lignes espacées d'un centimètre; sur d'autres, ces lignes peuvent être placées vers le haut; et d'autres encore, proposer une disposition texte-illustration différente. En sixième année, par contre, les élèves préfèrent conserver toute l'initiative à cet égard et l'originalité de leurs réalisations témoigne de leur capacité à le faire.

Chaque élève passe ensuite à la mise en pages proprement dite du corps du livret: il transcrit chaque séquence de texte à l'endroit déterminé et l'illustre comme il en a décidé. Après cela, il prépare sa page titre et sa page de copyright ou d'ISBN: la réalisation de ces pages donne lieu bien souvent à une décision de groupe pour l'établissement d'un nom d'éditeur propre à la classe, telles Les Éditions du lapin bleu, Les Éditions du stylo vert, etc.

Arrive enfin pour l'élève la phase finale, celle du montage et de la reliure du livret. Le matériel nécessaire à la réalisation de la page couverture et du montage est indiqué à l'annexe 1 qui présente aussi les directives pour le montage et l'assemblage. En troisième année, cette étape donne plus de travail au maître qu'aux élèves alors que, en sixième année, les élèves peuvent réaliser eux-mêmes la couverture et le montage. Cette étape finale s'avère très importante pour l'élève; il trouve l'occasion de refléter sa personnalité dans le choix du matériel de la page couverture; comme l'adulte, il s'accomplit pleinement à travers la réalisation même de son produit final auquel il pourra s'identifier et par lequel on pourra l'identifier. Tout cela est aussi valorisant pour lui dont l'oeuvre sera déposée au coin lecture, pour lui qui, désormais, pourra être consulté en tant qu'auteur, tel un écrivain chevronné.

Telle se déroule la réalisation d'un livret. Ce n'est pas un travail terminé à peine ébauché; au contraire, cette production qui s'inscrit dans le temps et dans l'espace bouscule les habitudes d'enseignement et laisse à chaque élève le temps nécessaire à la maturation de son oeuvre et elle lui fournit les moyens d'accomplir un travail qui le satisfait. À la base de ces moyens arrive la motivation soutenue par une démarche progressive d'établissement d'un sujet; suivent les révisions successives où chaque élève bénéficie du support conjugué de ses compagnons et de son maître pour l'établissement de son texte définitif; couronne le tout la publication d'un livret qui porte son nom, dont il peut être fier et qui lui permettra à coup sûr de conserver des traces tangibles de sa progression scripturelle, d'être lu et relu.

TROISIÈME CHAPITRE

Des interventions ponctuelles

La production textuelle à laquelle donnent lieu les diverses rencontres mentionnées au précédent chapitre apporte au maître une matière abondante où fonder ses interventions didactiques. Nous utilisons le pluriel à dessein, car il nous importe que les conseils du maître débordent largement le secteur orthographique qui, trop souvent, accapare à lui seul le temps de révision ou de correction. Certes, le maître ne doit pas négliger cet aspect des textes, mais il doit s'assurer de la production même d'un texte véritable et amener ses élèves à se pencher d'abord sur le déroulement textuel et sur son organisation. À cette fin, il peut mettre sur pied des séances d'interventions permettant à son groupe d'améliorer l'habileté discursive des élèves et, partant, le contenu de leurs productions; suite ou parallèlement à cela , viendront les interventions portant sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale et celles relatives à l'orthographe d'usage.

1. Habileté discursive et contenu textuel

Nombreux sont les prétextes pour ne pas aborder l'amélioration des textes, en classe de troisième ou de sixième année. Que l'on songe par exemple aux disparités mêmes qui distinguent déjà les élèves de ces âges; que l'on pense à tout ce que nécessite au niveau du développement mental le travail de cohérer un texte! L'enfant est-il capable de s'abstraire de son texte et de le considérer comme un objet d'étude, comme un produit modifiable, bonifiable? Peut-on l'amener à devenir conscient qu'il n'a exprimé que la moitié de ce qu'il voulait dire ou qu'il a tout énoncé pêle-mêle? Non seulement cela paraît possible, mais cela s'impose.

Quand l'enfant dit avoir terminé une production écrite, il importe de le confronter à son texte en lui demandant de le lire à haute voix. En lisant lentement à voix haute son texte, l'élève apprend à repérer les mots qu'il a omis d'écrire et, surtout, il pourra déterminer quand et où il s'arrête de lire, ce qui lui facilitera le travail de ponctuation. En effet, ce type de lecture qui permet de confronter la réalité du texte à l'intention d'écriture peut amener le jeune à réviser certains gestes machinaux qu'il a posés lors de son premier jet. Ainsi, le texte de J.L., une élève de troisième année,

> "Daniel allume le feu. On a mangé des guimauves et des saucisses après avoir mangé. On a joué à la tague."

devient

> "Daniel allume le feu. On a mangé des guimauves et des saucisses. Après avoir mangé, on a joué à la tague."

Cette première modification qui touche la ponctuation sert à rétablir pour l'écrit la logique de ces phrases et l'ordre chronologique entre la collation et le jeu; resterait à savoir si les enfants ont mangé "pêle-mêle" guimauves et saucisses ou bien s'ils ont mangé les saucisses suivies de guimauves contrairement à ce qu'indique le texte. Comme on le voit, ce petit travail anodin d'apparence a bien souvent plus d'effets qu'on ne le croit; il montre du moins que lire son texte à haute voix c'est en vérifier la ponctuation, que modifier la ponctuation c'est changer ou rétablir l'ordre logique d'un texte: tout s'enchaîne. Si le texte est le moindrement long, tel celui de J.L. dont nous donnons la version intégrale, il y a lieu de poursuivre le travail de réflexion sur le texte.

Quand on a fait un feu de camp

"On avait été chez tante Claudette. On à regardé la télé un peu. Mes cousins et moi. On à demandé à oncle Daniel si on pourait faire un feu de camps. Et il a dit oui. On a été chercher du bois et on l'aplacer. On à été cherché maman et tante Claudette papa et Daniel on a dit à Daniel pour qu'il alume le feu. On a mangé des guimauves et des soucice après avoir manger. On à joué à tague. On a resté manger des chips et de la liqueur. On a resorti dehors pour regarder les étoile. Annie voyais une étoile qui bougait. Elle nous fesait peur. On est retourner chez nous et je me suis bien amuser avec mes cousins."

J.L. (3e année)

Mises à part des erreurs d'ordre orthographique, celles de ponctuation déjà mentionnées et d'autres du même ordre qu'un travail sérieux du texte permettra normalement d'enrayer, le texte de J.L. se déroule plutôt bien de sorte que plus d'un maître serait tenté d'encercler quelques erreurs et de reporter toute intervention à une production ultérieure. Nous croyons, au contraire, qu'il faut saisir cette occasion favorable pour sensibiliser J.L. et ses compagnons à un travail d'amélioration du texte qui la conduirait éventuellement à séparer les paragraphes. Pour ce faire, le maître n'a qu'à rappeler aux élèves qu'ils ont l'habitude, en mathématiques, de grouper les éléments semblables par ensembles et sous-ensembles et que l'on peut faire la même chose lorsqu'il s'agit d'un texte. Dans ce cas-ci, les ensembles d'idées, ce sont les paragraphes; le texte de J.L. en aurait trois.

1er ensemble

- arrivée chez Claudette
- regardé la télé
- demande à Daniel
- réponse de Daniel

2e ensemble

- préparation du bois
- rassemblement
- manger guim. et sauc.
- jeu de "tague"
- manger chips et liq.

3e ensemble

- On est ressorti
- étoile qui bouge
- sentiment de peur
- retour

La répartition du texte par ensembles d'idées est une excellente occasion de réfléchir à la structure et à la logique du texte. Le moment venu, il est préférable que le maître procède d'abord avec toute la classe à partir d'un même texte et qu'il amène ses élèves à déterminer, en équipes de préférence, le nombre de paragraphes que devrait contenir le texte et les phrases par lesquelles chacun devrait commencer et finir. Tout ce travail ne portera bénéfice que s'il est accompli dans le respect même du texte de l'enfant, texte qu'il faut se garder de trop modifier, texte dont l'enfant se sentira fier et qu'il pourra encore ou toujours reconnaître comme sien.

2. Orthographe grammaticale

Les brouillons des élèves sont la source idéale où le maître peut puiser les données langagières à la base de ses interventions d'ordre grammatical. Celles-ci, d'abord ponctuelles et peut-être même individuelles, y gagnent rapidement à être systéma-

tisées et résumées dans une grille de correction compréhensible par l'élève; c'est là que, au fur et à mesure, les notions nouvelles viennent s'ajouter et se confronter à l'acquis; c'est par ce moyen, entre autres, que l'élève bâtit sa propre grammaire avec ses propres exemples et que le maître peut donner à ses élèves une compréhension commune du système grammatical du français. Venons en salle de classe et voyons de près ce qu'il convient de faire.

Que faire?

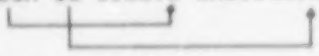
On a fait mention précédemment du fait que, entre la deuxième et la troisième rencontre, le maître dirigeait une séance de correction collective dont l'objectif est de réviser les formes grammaticales. Entre ces deux rencontres, le maître a pris soin de relever, dans les textes de ses élèves les formes fréquentes pour lesquelles une intervention didactique s'impose. Comme maître, il doit établir clairement à quel cadre de référence, à quelle description grammaticale (point de vue de l'enseignement) vont se rattacher ses questions ou ses explications et quelle grammaire ses élèves vont pouvoir se bâtir (point de vue de l'apprentissage).

Quant à nous, le choix est fait: nous considérons que la maîtrise de l'orthographe grammaticale repose sur un nombre limité d'éléments, à savoir des variations éventuelles de genre, de nombre, de personne (aussi de temps et de mode); ces variations existent du fait que certains termes jouent un rôle de donneur alors que d'autres jouent celui de receveur (voir Bibliographie à Roy).

De ce fait, il y a hiérarchisation des termes entre eux, ce que ne respecte pas la représentation linéaire de l'écrit qui, allant de gauche à droite,

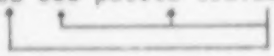
laisser supposer que ce que l'on dit va influencer ce que l'on va dire:

Marie, Léon la trouve instruite.



alors que bien souvent, ce que l'on va dire influence ce que l'on dit

Voilà terminés ces petits travaux!



Nous ne reprenons pas cette approche grammaticale, exposée à maintes reprises depuis quelque dix ans en particulier dans les travaux de Roy, qui amène l'élève à manipuler la langue comme moyen de résoudre ses problèmes d'orthographe grammaticale au lieu de lui faire mémoriser toutes sortes de définitions de fonctions qu'il ne comprend pas et, partant, qu'il ne peut appliquer à ses contextes langagiers.

Sans cadre de référence pertinent, le maître s'imagine faire apprendre la grammaire alors que, bien souvent, il fait de l'analyse de texte comme le font tous ceux qui disent:

que "le sujet fait l'action"

Une lampe pend au plafond.

ou que "le verbe est un mot d'action"

Ce plat coule.

ou que "l'objet est ce sur quoi porte l'action"

Paul reçoit une gifle.

La connaissance et l'utilisation de telles définitions débouchent directement sur la compréhension

de texte et non sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Nous croyons, au contraire, que cet apprentissage repose sur le choix que le maître fait des cas qui deviendront objets d'apprentissage et que, au primaire surtout, on doit tenir compte de la fréquence du cas ou du mot, c'est-à-dire de l'utilité même de le maîtriser. (Voir annexe -- notre exemple de grille de correction collective élaborée à Windsor avec les enfants.)

Comment faire?

Au-delà du choix des formes et du cadre de référence, l'enseignant doit se donner une stratégie de correction susceptible de favoriser l'autonomie de l'élève. C'est ainsi que, au cours des premières corrections ou des premiers mois d'intervention, il peut souligner dans les textes des élèves les formes erronées retenues puis, graduellement, habiliter chaque élève à trouver lui-même, ligne par ligne ou phrase par phrase, ses propres erreurs. À cet effet, il inscrit à gauche de la page, dans un espace réservé à cette fin, le numéro ou le symbole qui renvoie au contexte de la grille. Ces stratégies doivent respecter la capacité de symbolisation des élèves: les plus jeunes trouveront dans cet espace de la grille des formes semblables à celles de leur texte alors que, pour les plus âgés, la grille peut comporter un code élaboré avec eux au fur et à mesure des corrections.

Le maître peut aussi procéder avec ses élèves à des corrections collectives. Il peut former des équipes de deux et laisser aux élèves quelques minutes pour échanger sur le contenu de leur texte surtout si ceux-ci n'ont pas eu l'occasion de travailler ensemble lors des deux premières rencontres; ensuite, il distribue la grille de correction et présente, point par point, les formes de la grille. Les élèves cherchent dans leur texte des exemples sem-

blables; on discute enfin en grand groupe l'exactitude des exemples relevés.

Ces rencontres de travail donnent lieu à d'autres interventions ponctuelles auxquelles le maître doit se prêter pour le bénéfice d'une équipe ou du groupe classe. Ainsi, lors de notre intervention en classe de sixième, un élève a fait remarquer à un autre qu'il avait écrit:

"Toute la famille, **ont** a été à Niagara."

Après cette observation, l'apprenti scripteur retourne d'un pas volontaire à sa table, en disant que tout son texte est comme ça. Quelques minutes plus tard, il revient rejoindre les autres. Il avait corrigé toutes ses formes "ont", biffant même les "t" nécessaires comme dans "Là-bas, ils **ont** beaucoup de soleil, l'été." Devant la fréquence élevée de cette forme en français et comme beaucoup d'autres textes la comportaient, nous avons réalisé une intervention ponctuelle à ce sujet. Cette intervention a pris la forme de celle que nous avons déjà suggérée dans **Les homophones: problèmes et solutions** (Naaman, 1985) mais elle s'est concrétisée à partir des phrases mêmes des textes des enfants dont voici quelques exemples.

on on n'	ont
- on jouait ensemble	- ils ont été en vacances
- on doit toujours écouter	- ils ont été voir les poneys
- on n'a pas le temps	- ces enfants ont dix ans
- on allait chercher	- ils ont oublié d'enlever
- la nuit, on dort	- ils ont des jouets
- on a eu un voyage	- ils ont raison
- on n'y a pas pensé	- M. et D. ont dit
- M. et moi, on joue	- c'est eux qui ont mis le feu
- on n'ira plus à la piscine	- ils ont joué à la balle

Les enfants aiment beaucoup que leurs phrases soient choisies pour l'activité d'intervention et, grâce à cet intérêt, ils discernent sans doute plus facilement le contexte d'insertion de chacun de ces trois [3]. Dans ce type de retour, le maître doit toutefois se garder d'étendre la leçon à ce qui n'est pas en cause en abordant, par exemple, l'influence du "on" sur un attribut ou sur un participe:

— "On est heureuses" de dire Luce et Julie.
— "Ma cousine et moi, on est allées au camp", dit Marc.

En réalité, l'ajout de toutes ces notions et exemples autour d'un même sujet risquerait de nuire aux élèves plus qu'il ne les aiderait. En effet, en allongeant démesurément une période d'intervention, on ne respecte pas la capacité d'écoute maximale des enfants; en voulant faire apprendre simultanément trop de notions, on ne tient pas compte du temps d'imprégnation à la base de l'apprentissage. Il semble préférable d'espacer les moments d'intervention didactique et d'en diversifier le contenu. À cet égard, le texte de J.L. cité précédemment (p. 51) permet au maître d'aborder les faux homophones "a" et "à" — en fait, ce sont des paraphones — que J.L. ne maîtrise pas de toute évidence et de placer le "a" en parallèle au "ont" dont il vient d'être question: ce sont les formes singulière et plurielle d'un même verbe. Ce faisant, maître et élèves seront appelés à observer que certains "a" de J.L. correspondent de fait à "est":

On a rentré manger ⟶ On est rentré...
On a ressorti ⟶ On est ressorti...

D'où l'importance pour le maître de se donner les moyens d'intervenir aussi, au moment opportun, sur l'emploi des auxiliaires et d'insérer ce point d'observation, pour quelque temps du moins, dans

la grille de correction. À longue échéance, cette grille va devenir pour l'élève un instrument de référence de son propre usage langagier et, pour le maître, un guide ou une réponse, face aux demandes d'explication incessantes des élèves.

3. Orthographe lexicale

L'acquisition de l'orthographe lexicale est en quelque sorte subordonnée au choix lexical même que l'élève fait au moment où il rédige un texte ou à celui qu'ont fait les auteurs dont il lit les textes: la lecture est en effet une occasion d'imprégnation orthographique parallèle à l'écriture qui sert de pratique orthographique. Dans ces deux cas, la maîtrise de l'orthographe d'usage est quelque chose d'individuel: tous les élèves ne lisent pas les mêmes livres à moins qu'il s'agisse de manuels scolaires — et encore là l'attention de chacun n'est captivée ni par les mêmes objets, ni par les mêmes éléments de contenu — et, surtout, tous les élèves ne rédigent pas en même temps sur les mêmes sujets et, même lorsqu'ils sont appelés à le faire, ils n'expriment pas les mêmes contenus et n'agencent pas les mêmes idées, ni n'utilisent le même vocabulaire (Roy 1985). De là découle pour le maître la nécessité de mettre l'accent sur des moyens susceptibles de répondre constamment à des besoins personnels des élèves.

Au cours de notre séjour dans des classes de Windsor, nous n'avons accordé à cet aspect de l'apprentissage de la langue qu'une attention relative, procédant surtout par suggestions de travail pour l'élève. C'est ainsi que, lors de la première rencontre, nous avons encerclé par copie de quatre à six erreurs d'orthographe d'usage; dans certains cas, l'élève était invité à trouver dans son texte d'autres erreurs ou, tout simplement, à vérifier si l'un ou l'autre des mots encerclés était écrit différemment à un autre endroit de son texte. Tel

élève a écrit "vaissaille" une fois avec une erreur et deux fois correctement "vaisselle"; tel autre (voir p. 51) a écrit" un feu de camp" sans "s" dans le titre et "un feu de camps" avec "s" dans le texte, sans doute par analogie avec "temps" qui lui-même influence trop souvent la finale graphique de "champ" que maints élèves et adultes écrivent à tort "un champs". Des faits orthographiques semblables sont susceptibles de guider à profit l'intervention didactique du maître qui peut graduellement amener l'élève à se fabriquer au jour le jour un aide-mémoire orthographique.

Cet aide-mémoire[1] peut prendre la forme d'un petit carnet personnel comprenant les volets alphabétique, graphophonétique et thématique. En plus de fournir à l'élève l'occasion de transcrire correctement chaque mot, chaque volet développe une habileté propre. D'abord, la maîtrise de l'ordre alphabétique facilite à l'élève la consultation du dictionnaire et de divers ouvrages. Ensuite, le volet graphophonétique le conduit à réfléchir aux difficultés orthographiques particulières à tel ou tel mot: ceci l'amène parfois à insérer le même terme dans deux sections différentes de ce même volet tel "pantoufle" qui comporte la graphie "an" et ne prend qu'un seul "f". Enfin, le volet thématique va constituer à la longue pour l'élève des ensembles lexicaux lui permettant de disposer rapidement d'un vocabulaire varié et dont il maîtrise ou est en voie de maîtriser l'orthographe.

---

1. Le carnet **Ortho-dico** qui fait partie du matériel **La Lexithèque** (E. Chénard et G.-R. Roy) publié aux Éditions FM constitue un exemple d'aide-mémoire orthographique.

Par ailleurs, maître et élève doivent convenir du comment rentabiliser au maximum l'utilisation de ce carnet personnel: d'une part, l'élève doit identifier d'une façon particulière tout mot erroné qui a déjà été consigné dans le carnet et cela pour chaque fois qu'il n'arrive pas à l'écrire correctement; d'autre part, le maître doit relire à l'occasion le carnet de vocabulaire personnel de chaque élève afin de s'assurer entre autres de l'exactitude orthographique de chaque mot.

Au moment de terminer la première rencontre, c'est-à-dire après avoir travaillé avec chaque équipe et après avoir encerclé dans les textes les termes mal orthographiés, le maître peut organiser une séance collective d'orthographe lexicale. À cette occasion, toute la classe met en commun des mots sur lesquels tel ou tel élève a achoppé; ceci permet de dresser des séries graphophonétiques semblables ou opposées:

[ã] en ⟶ pendant, cependant, alentour
an ⟶ pancarte, pantoufle

[s] c ⟶ saucisse
ç ⟶ balançoire
ss ⟶ glissoire

d'opposer en contexte des homophones lexicaux:

- une tente roulotte / ma tante fernande
- la Guerre des tuques / il n'aime guère avancer

de différencier des mots de même consonance avec et sans accent:

- un gâteau
- une flûte
- une boîte
- un bateau
- une chute
- un toit

de trouver l'équivalent français d'anglicismes fréquents:

- un ski-doo ⟶ une motoneige
- du gas ⟶ de l'essence
- gazer ⟶ faire le plein
- les lignes américaines ⟶ la frontière (des États-Unis)

de fixer le genre de mots à initiale vocalique:

masculin	féminin
- un escalier	- une enveloppe
- un autobus	- une orange
- un érable	- une armoire
- un orteil	- une oreille

de réfléchir aux éléments constitutifs de mots ou d'expressions:

- tout à l'heure ("tout'aleur")
- fond de teint ("fontain")
- écoeurée ("équeurée")
- alentour ("à l'entour")

de discuter de l'influence de l'oral sur l'écrit:

- beaucoup et non "boucoup"
- dangereux et non "dangereux"

- ma tante et non "ma matante"

- je vais t'aider et non "m'as t'aider"

- cela a pris du... et non "sa le prie du..."

Tous ces exemples de termes courants sont par la suite transcrits sur des fiches par les élèves, fiches qui sont classées dans une boîte (à chaussures) qui, elle-même, constitue le fichier collectif de la classe. Chaque semaine, des parties spécifiques de ce fichier sont données en révision aux élèves. Du lundi au vendredi, ceux-ci peuvent effectuer seuls cette révision ou se dicter les mots deux à deux; une vérification des connaissances acquises par chacun a lieu une fois la semaine et peut prendre la forme d'une dictée de dix mots placés en contexte.

Mais les termes communs à la plupart des élèves forment un ensemble qu'il faut s'abstenir de confondre avec le vocabulaire particulier de chaque élève. Par les mots qu'il utilise, l'enfant reflète sa compréhension de la langue et donne une image de son développement langagier: chacun emploie les mots qu'il connaît et, au primaire, ces termes sont ceux que l'enfant a acquis surtout par la fréquentation des siens (parents, amis. ...) ou des moyens de communication telles la télé et la radio. S'il veut tenir compte de cela, le maître peut non seulement traiter de l'usage lexical collectif mais souligner au passage le vocabulaire en voie d'acquisition: un sac en bandouillère (écrit "bandoullère"), cela a obscurci (écrit "obcursi") mes idées, un pensionnat (écrit "pentions"), etc. Le carnet personnel devrait aussi réserver une place, un espace pour ces termes plus précis, plus recherchés ou parfois même plus rares qui serviront à la valorisation langagière de l'élève.

En définitive, les interventions ponctuelles du maître doivent être orientées de façon à ce que l'élève puisse saisir l'écart entre son propre fonctionnement de scripteur et l'usage conventionnel de la langue auquel il doit accéder. Pour être efficace, ce cheminement doit se faire dans le respect des difficultés individuelles de maîtriser une langue aux mille et un caprices; les enfants le savent bien eux qui, conscients de leurs limites mais désireux de conserver l'amitié de leur maître, terminent leur texte comme L.C. de Windsor, par cette imploration "Pardonne les fautes, s.v.p.!"

CONCLUSION

Tels sont en définitive les fruits de cette expérience que nous avons vécue en classes de troisième et de sixième du primaire. Appuyée en particulier sur les recherches didactiques menées par Don H. Graves depuis plus d'une décennie, cette expérimentation fait ressortir à nouveau l'importance de situer dans un processus "éditorial" les réalisations scripturelles des élèves.

Au primaire comme dans la vraie vie, la réalisation d'un écrit repose sur la motivation, sur l'intérêt. D'où la nécessité d'accorder une importance certaine au choix du sujet et à la mise en train; c'est de là que provient l'inspiration à écrire même de l'enfant qui, à l'instar de l'adulte, a besoin d'idées pour rédiger un texte auquel il saura donner une teinte personnelle à la mesure de ses moyens. En classe comme au bureau, cette réalisation ne peut être accomplie que graduellement; elle repose, selon Graves, sur le recours presque systématique à la révision textuelle faite par chaque élève en collaboration avec le maître et avec les compagnons de classe. C'est par un travail incessant que l'enfant arrive à passer des corrections de surface (orthographe et calligraphie) aux corrections majeures relatives au contenu même du texte par addition, soustraction ou déplacement d'informations.

Tout cela exige, il va de soi, que l'élève puisse bénéficier en classe d'un temps et d'un espace de production correspondant à ses besoins, que son maître soit lui-même rompu à la pratique de l'écriture et qu'il sache quoi faire et comment le faire. À cette fin, les deuxième et troisième chapitres ont traité de l'action, ont donné l'occasion de revivre le cheminement suivi par une cinquantaine d'élèves du primaire: la mise en situation (choix du sujet et premier jet), le contenu des trois ren-

contres de révision de même que les éléments principaux qui ont conduit à la publication de leur propre livret. Chaque phase de réalisation est illustrée de nombreux exemples tirés des textes mêmes des élèves à qui cette expérience de polissage textuel a permis de devenir des scripteurs appréciés. Et c'est sur la valorisation personnelle qu'apporte à l'élève le long et lent travail de maturation textuelle, appelée la pédagogie du brouillon, qu'il convient, nous semble-t-il, d'ajouter un dernier mot.

Si l'enfant a besoin, pour se sentir valorisé, que le maître, l'équipe ou la classe conserve(nt) à son texte son authenticité, son choix d'idées, la trame de son récit, etc., il se rend vite compte aussi que cela ne suffit pas, qu'il lui faut y mettre la forme. En effet, la plupart de ses lecteurs (père et mère, tante et oncle, maître et directeur, ...) se sentiront mal à l'aise, peut-être à tort, de le féliciter si son écrit n'affiche pas une présentation de qualité non seulement en ce qui a trait au contenu mais aussi et surtout en ce qui concerne le respect des conventions orthographiques du français: si trop d'appréciateurs n'arrivent pas à dépasser le niveau formel pour s'attarder au contenu du texte au moment où ils ont à juger d'une production d'élève, cela n'implique pas que l'élève peut négliger le travail de surface; au contraire, il doit apprendre progressivement à éliminer de ses productions textuelles tout ce qui ne respecte pas la base commune du français écrit, à savoir l'orthographe lexicale et les accords grammaticaux. En un mot, l'élève acquiert de la valorisation, d'une part, si l'adulte respecte son texte et, d'autre part, si lui-même devient capable de s'approprier le code usuel du français écrit: c'est un cheminement où s'impose le respect de chacun.

ANNEXES

ANNEXE 1

Consignes relatives
au montage d'un livret

Matériel nécessaire

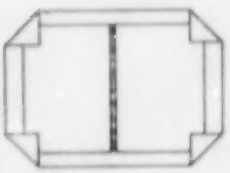
- carton épais
- ruban gommé (toile adhésive)
- papier peint, tissu/papier contact
- aiguille
- soie dentaire
- feuilles à dactylographier
- papier construction

Consignes

- Couper deux cartons de 16cm X 24cm. Les relier au moyen du ruban gommé (voir plan ci-contre). Laisser un espace de 3mm entre les cartons.

- Tailler deux morceaux de papier peint, tissu ou papier contact de 19cm X 28cm.

- Couvrir les cartons, placer la reliure en-dessous. Coller le papier peint. Commencer par les coins (voir ci-contre).



- Plier des feuilles à dactylographier 21,5cm X 28cm. Les placer l'une dans l'autre. Faire la même chose avec une feuille de papier construction.

- Ouvrir le livre. Faire 5 points comme ci-contre. Perforer les feuilles à dactylographier ainsi que le papier construction.

- Prendre de la soie dentaire (environ 50cm). Coudre ensemble les feuilles et le papier construction selon le schéma suivant:

- Coller le papier construction à la couverture.

Grille de correction collective élaborée en 3e année

ou

Nom: _____

3e année _____

Dates / des formes comme						
1. je suis [grande / grand]						
2. j'ai neuf ans						
3. je suis [allée / allé]						
4. mon frère a des crayons						
5. il y [a / avait]						
6. C'est papa qui.						
7. on a mangé des guimauves						
8. toute la famille						
9. nous avons été à Sherbrooke						
10. à la maison						
11. on a été à Québec						
12. Annie voyait une étoile						
13. j'ai aimé ça						
14. on est 22 élèves						
15. une robe courte rayée						
16.						
17.						

ANNEXE III

Grille de correction collective élaborée en 6e année

Nom: _____

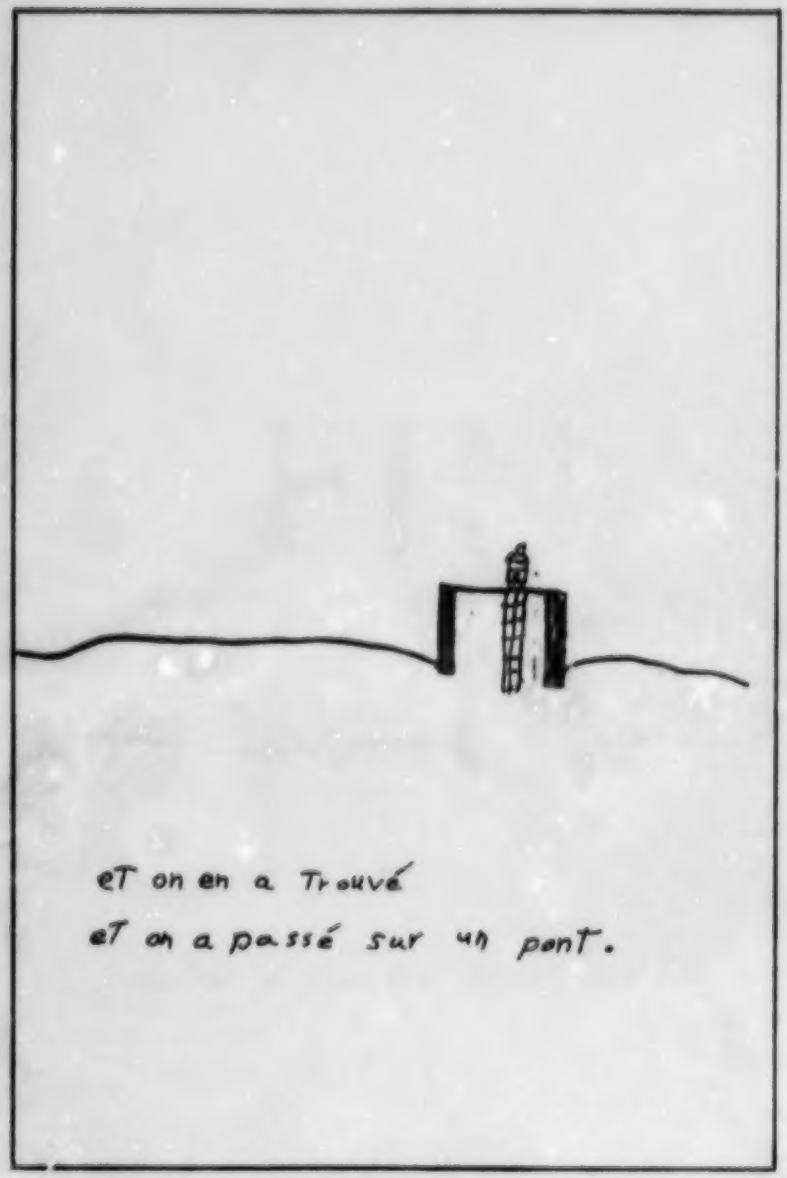
des formes comme / Dates						
1. S V						
2. S V A						
3. Nicole est fâchée Marc est fâché S V A						
4. Nicole va patiner S V PP						
Nicole est partie Marc est parti						
5. Dét Adj. N						
6. On a fait un voyage Ils ont fait un voyage						
7. Homophones						
8. Il [leur / lui] a donné des bonbons						
9. Je me suis [inscrite / inscrit] au soccer						
10. tous mes amis toutes mes amies						
11. Luc les trouvait beaux,						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						

Quand j'ai fait du
Ski-doo.
écrit
et
illustré
par
Joël Couture

3e Année

Quand j'avais 6 ans j ai fait du
ski-doo avec mon père

il avait plus de Gas dans le réservoir.
On a marché chercher du Gas.



et on en a trouvé
et on a passé sur un pont.

Et j'ai Tombé en bas du ski-doo.

et mon père a arrêter le ski-doo
pour venir me prendre.

et on a été à la maison.

La licorne et moi

écrit et illustré

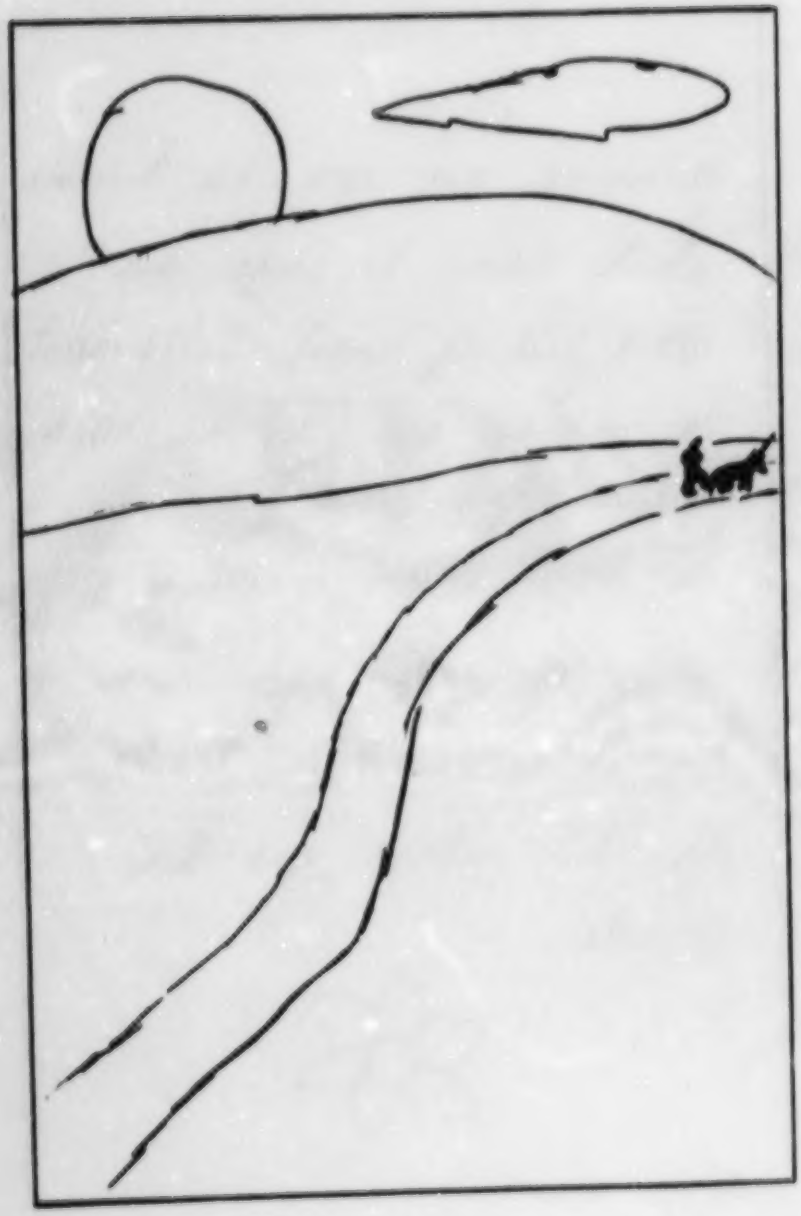
par Annie Letendre

Un matin j'ai vu
passer une licorne.
Alors, j'ai appelé le
directeur du zoo de
Grandyling minutes
plus tard. Les gardiens
arrivent et m'ont demandé
si la licorne était encore
là. J'ai répondue "Oui.
elle est dans la grange,
elle mange du foin."

Alors j'ai eu l'idée de
dessiner la licorne. Le len-
demain, quand ils ont vu
plus de licorne, ils ont pen-
sé que le zèbre l'avait
mangée. Depuis, la licorne
et moi, on est partis
dans un pays lointain
où qu'il aurait pas
de zoo.

Arrivé au zoo, la licorne était dans la cage du zèbre. Il y avait tellement de monde que je n'étais même pas capable de voir d'un cheveu.

Le soir enfin, j'ai vu la licorne très triste et le zèbre qui la console.



Alors, les gardiens sont
sortis comme un éclair.
Quinze minutes plus tard,
ils reviennent avec la licorne
et me donnent un peu
d'argent, parce que cette
licorne était rare. Le
lendemain, je suis partie
au zoo pour voir la
licorne.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHEMIN, N. et al. (1983). **Vocabulaire du québécois parlé en Estrie. Fréquence, dispersion, usage.** Sherbrooke, Université de Sherbrooke, document de travail no 20, 303 pages.

BRANDT, A. (1982). "WRITING READINESS" dans **Psychology Today**, Washington, mars, p. 55-59.

CALKINS, L. McC. (1983). **Lessons from a child.** Portsmouth (New Hampshire), Heinemann Educational Books, 184 pages.

CHOMSKY, C. (1971). "Write First, Read Later", dans **Childhood Education**, vol. 47, no 6, Washington, p. 296-299.

CHÉNARD, E. et G.-R. ROY (1984). **La Lexithèque.** Laval, Éditions FM, matériel d'apprentissage lecturel et orthographique.

FLOWERS, B.S. (1981). "Madman, Architect, Carpenter, Judge: Roles and the Writing Process" dans **Language Arts**, vol. 58, no 7, Urbana (Illinois), NCTE, p. 834-836.

GRAVES, D.H. (1975). "An Examination of the Writing Process of Seven Year Old Children" dans **Research in the Teaching of English**, vol. 10, no 3, Urbana (Illinois), NCTE, p. 227-241.

GRAVES, D.H. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work.** Exeter (New Hampshire), Heinemann Educational Books, 326 pages.

GOODMAN, K.S. et Y. M. GOODMAN (1981). **A Whole-Language, Comprehension-Centered Reading Program.** Tucson, University of Arizona, 22 pages.

GUIBBERT, P. et M. VERDELHAN (1980). **Écrire et rédiger à l'école.** Paris, ESF, 149 pages.

HALEY-JAMES, S. (Ed.) (1981). **Perspectives on Writing in Grades 1-8.** Urbana (Illinois), NCTE, 128 pages.

LARIVAILLE, P. (1974). "L'analyse (morpho)logique du récit" dans **Poétique**, no 19, Paris, Seuil, p. 368-389.

McNICOLL, L. (1986) "Louiselle, c'est ce texte que je veux publier", **Liaisons**, vol. 10, no 3, Montréal, Université de Montréal, p. 8-9.

McNICOLL, L. et G.-R. ROY (1985). **Les homophones, problèmes et solutions.** Sherbrooke, Éditions Naaman, 96 pages.

—— **Programme d'étude de français au primaire.** (1979) Québec, Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation), 334 pages.

PRÉFONTAINE, R. (1979). **Échelle de langage et d'acquisition orthographique.** Boucherville, Éditions Le Sablier, 80 pages.

ROY, G.-R. (1985). **Genre et nombre: étude appliquée.** Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Publication du PPMF, no 10, 235 pages.

ROY, G.-R. (1986). "Grammaire et besoins du scripteur", dans **Liaisons**, vol. 7, no 2, Montréal, Université de Montréal, p. 24-27.

ROY, G.-R. (1986). "Les Sovac en action, une approche simplifiée en orthographe grammaticale", dans **Liaisons**, vol. 10, no 3, Montréal, Université de Montréal, p. 24-28.

ROY, G.-R. et M. de LORIMIER (1985, 2e édition). **Vers la maîtrise du français** (GFR 512). Laval, Éditions FM, 224 pages.

SIMON, J. (1973). **La langue écrite de l'enfant.** Paris, Presses universitaires de France, 416 pages.

VERTALIER, TH. (1979). "L'analyse des textes d'enfants nous permet-elle d'imaginer des interventions pédagogiques?" dans **Repères**, no 52, Paris, INRP, p. 5-28.

VYGOTZKI, L.M. (1966). **Thought and Language**, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press; traduction française de F. Sève (1985), Paris, Messidor, 419 pages.

À l'école comme dans la vraie vie, la réalisation d'un écrit repose sur la motivation, sur l'intérêt, sur la nécessité de répondre à un besoin. Même si elle est fort utile, cette stimulation de départ ne conduit pas à elle seule à la production d'écrits de qualité. La valeur d'un texte provient certes de l'inspiration qui en est la source mais elle ne s'atteint habituellement qu'à travers un cheminement scripturel portant à la fois sur la forme et le contenu textuel.

Lors de la transformation d'une idée stimulante en un texte intéressant, il est maintes étapes que les écoliers, les élèves et même les scripteurs adultes se doivent de traverser. Après la détermination ou le choix d'un sujet et l'emballement de la rédaction d'un premier jet viennent les phases successives de maturation textuelle qui permettent aux scripteurs de transformer, consciemment, et consciencieusement, leur brouillon en un texte lisible et cohérent.

Ce sont des conditions à mettre en place et des moyens à prendre en classe de français dont nous entretient ce livre consacré à la pédagogie du brouillon. On y traite bien sûr du temps et de l'espace de production mais surtout du contenu des diverses rencontres élèves/élèves et élèves/maître susceptibles de mener l'apprenti scripteur à la rédaction de textes qui lui apporteront chaque fois une reconnaissance positive des siens.

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Graphisme
Atelier de graphisme Gérard Thibault

ISBN 2 - 920859 - 09 - 9